

LA GENÈSE DE LA PAROLE

Symposium de l'Association
de psychologie scientifique de langue française

16^e SESSION

1975



EXTRAIT

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

1977

Langage et représentation

P. MALRIEU

Université de Toulouse – Le Mirail

1 | LES ORIGINES DE LA REPRÉSENTATION

L'hypothèse sur la genèse de la représentation proposée ici voudrait souligner sa relation avec les transformations « d'attitudes de personnalité » qui surviennent au cours des premières années de l'enfant du fait de la révélation de ses tâches, de ses positions, de ses appartenances sociales. On peut trouver dans la notion de représentation deux aspects fondamentaux. Il s'agit d'une activité d'objectivation des propriétés d'une situation, activité constitutive d'un noema « tenu sous le regard », susceptible d'être défini, retenu, révisé — caractéristique qui a contribué à développer au cours de l'histoire, depuis les *Idées* de Platon ou les *eidola* d'Epicure, la conception substantialiste d'un réalisme du représenté. Et par ailleurs, il y a dans toute représentation une activité de mise en relation et de systématisation qui vise à la définition des compatibilités et incompatibilités, logiques ou causales, entre les éléments constitutifs de la représentation. Sous ses deux aspects, il nous semble que cette activité est liée aux activités sociales par lesquelles un sujet se pose dans ses relations aux autres, dans ses communications totales, affectives, pratiques, verbales.

Avant de tenter l'explicitation de cette hypothèse dans le domaine de la psychologie génétique, nous voudrions l'éclairer par une analyse succincte des activités de « représentation sociale », au sens que Moscovici a donné à cette expression.

Par représentation sociale, on peut entendre un réseau de relations, établies par un sujet socialement situé (membre d'un groupe distinct des autres groupes), entre des éléments, des situations, qui intéressent son vécu. Dans une représentation sociale, l'organisation cognitive du réseau ne peut pas être comprise en dehors de ses fonctions axiologique et pratique, sa structure a une double détermination : dans les visées d'action du sujet social, dans les constats qui concordent avec ces visées ou qui s'opposent à eux.

Soit une proposition, extraite d'un entretien avec un paysan du Larzac, recueilli par nos collègues Lapeyre et Baubion :

Sans l'ouvrier, tous les ouvriers, dans le domaine agricole
ou industriel
avec l'ensemble des consommateurs, l'ensemble d'une nation,
l'ensemble du monde quoi
sans un ensemble
on peut pas faire grand-chose,

Parce que seuls

les agriculteurs c'est pas grand-chose
qu'ils soient en groupe ou individuels.

Le problème était : les paysans peuvent-ils arriver par la coopération à sauvegarder leur existence, leur avenir ? Le fragment de réponse ci-dessus comporte une articulation interne de propositions conscientes, qui consistent en la négation explicite de trois hypothèses (formulées dans le discours adjacent) :

- a) S'ils travaillent dur les paysans peuvent se défendre ;
- b) Ils ne peuvent pas se défendre isolément, ils doivent s'organiser corporativement (syndicats) ;
- c) Dans les syndicats paysans, les « gros » dirigent tout à leur profit, donc les petits paysans doivent s'organiser en coopérative.

La réponse donnée ici est charpentée autour d'un schéma solidariste (les paysans doivent s'allier à...), qui se déploie en une définition des liens d'alliance, et qui est justifiée (parce que) par un constat, résumé d'observations antérieures (seuls ils peuvent pas faire grand-chose — ce qui sous-entend malgré

tout : ils peuvent faire « un petit quelque chose »). Ce schéma est un rejet des trois propositions *a*, *b*, *c*.

Cette organisation cognitive est un groupement de propositions du type :

Les paysans doivent s'allier avec les ouvriers
 — — — avec les consommateurs, etc.

Elles supposent la présence dans le sujet d'un champ de notions — paysans, ouvriers < agricoles, etc., dont chacune est située par rapport aux autres. En outre, en lui-même, le groupement de proposition obéit, d'une part, à une certaine logique. (Seuls les paysans, c'est pas grand-chose, donc..., etc.), d'autre part, à la loi contraignante des expériences effectuées — interprétées, réfutant les hypothèses *a*, *b*, *c*.

Mais parler de contrainte ne signifie rien si on ne prend pas en compte l'histoire des aspirations, des tentatives, des succès et des échecs, satisfactions et déceptions d'un groupe social et des individus qui le composent. C'est parce qu'ils ont espéré se sauver par le travail, l'organisation agricole, les divers modes de coopération, et qu'ils ont partiellement échoué, que les petits paysans en viennent à adopter le schéma solidariste : il faut s'allier aux ouvriers, aux consommateurs, etc.

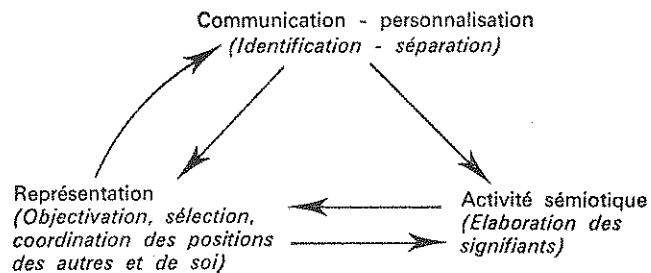
Le réseau cognitif est l'expression d'une pratique vécue et projetée.

Mais ce réseau est loin d'être cohérent. A prendre au pied de la lettre la déclaration qui nous est faite, il semblerait que le solidarisme qu'elle exprime est du type général et national. Or, quelques instants avant et après, le même sujet manifeste sa méfiance à l'égard des gros et affirme son aspiration à l'association des petits contre les gros. De telles fluctuations sont la marque de l'engagement du sujet — et de son groupe — dans des pratiques divergentes, qui correspondent chacune à une idéologie définie, laquelle met tour à tour en avant les faits et les pratiques qui lui sont favorables, en provoquant provisoirement la méconnaissance des autres. On verra donc un même sujet, soit effectuer la *dénégation* — la réfutation plus ou moins argumentée — d'une opinion à laquelle il semblait adhérer peu auparavant dans le même discours — soit opérer le *déni* de

certaines réalités sociales, en les soustrayant à son examen dans la mesure même où elles le contraindraient à la révision de son système.

Par la dénégation et le déni se révèle pleinement ce qui était déjà au cœur de la négation explicite des hypothèses qui sous-tend la représentation affirmée — la croyance : à savoir que celle-ci correspond à l'effort du sujet pour élaborer — consciemment mais aussi inconsciemment — sa position en face des autres, son identification partielle ou totale à certains d'entre eux, sa différenciation à l'égard des autres, sa singularisation dans une intégration originale de modèles divers. La représentation sociale se constitue dans un processus de communication, au cours duquel le sujet met à l'épreuve, dans ses pratiques, la valeur — la vérité et les avantages — des prises de position de ses partenaires de communication, les objective, les sélectionne, les coordonne, en fonction d'une recherche de personnalisation.

Nous faisons l'hypothèse que ce processus se trouve déjà aux origines de la représentation. Et du fait même que la représentation prend naissance dans une relation de transfert en autrui et d'opposition à lui, la représentation est une activité sémiotique. Activité qui prend des formes différentes en fonction de l'évolution du processus fondamental de communication :



On ne suppose pas, dans cette perspective, que le langage puisse être la condition de l'élaboration de la représentation (que nous distinguons, provisoirement, de la pensée). Ou qu'inversement la structure du représenté commande l'organisation des signifiants.

Mais on formule l'hypothèse :

Les activités de communication - personnalisation amènent le sujet à se situer en face de réalités jusqu'alors méconnues : ces réalités, parce qu'elles intéressent la relation du sujet aux autres et qu'elles sont découvertes dans une communication, lui apparaissent comme « devant être signifiées ». Ces *significanda* sont en fait indiqués, dans la relation de l'adulte à l'enfant (comme de l'adulte à l'adulte), par des signifiants. Ceux-ci vont servir à structurer les *significanda*, qui étaient primitivement, chez l'enfant, à l'état de nébuleuse, et qui trouvent dans le système des signifiants fournis par la culture le moyen de se définir — au prix d'une schématisation et d'une déformation inévitables et toujours à surmonter.

Comment apparaît, comment se transforme cette activité à trois faces, de communication, signification, représentation ?

1.1 — Elle nous semble pouvoir être décelée à la fin de la première année, dans ce que l'on peut appeler des présimulacres.

Ainsi :

D. 0;10;30. — Trois jours avant, sa mère, par jeu, faisait « psst » quand D. portait ses doigts à la bouche. Aujourd'hui, D., étant dans la même pièce qu'il y a trois jours, sa mère ayant la même activité, porte ses doigts vers ses lèvres, l'air amusé, en regardant sa mère comme si elle guettait son « avertissement ».

Ce comportement est le résultat d'une longue histoire. Il met en jeu une série de compositions entre comportements pratiques et comportements interpersonnels ; les uns et les autres sont du reste déjà inscrits dans des cadres culturels complexes. Pour nous en tenir à l'essentiel, il semble qu'on puisse voir entrer dans la construction du présimulacre les réactions élémentaires suivantes :

A. — Du côté des comportements sensori-moteurs sur les choses où l'enfant parvient à quelque maîtrise de ses mouvements, on voit que le présimulacre comporte une activité intentionnelle (porter les doigts à la bouche et inhiber l'acte pulsionnel de succion), qui a été préparée par divers progrès. Cette activité en effet apparaît, au-delà des attentes de type condi-

tionnel, au-delà des réactions circulaires primaires (regarder la main en mouvement) dans les réactions circulaires complexes de l'exploration : quand, par exemple, est appliquée à un objet nouveau une réaction utilisée dans l'exploration d'un objet familier, et surtout quand sont utilisés les premiers intermédiaires : linge tiré vers soi pour attirer un objet, ficelle agitée pour provoquer le son d'une clochette suspendue, etc. Ces réactions sont en partie conditionnelles : le succès les renforce, les échecs inhibent les actes désagréables ou inutiles. Mais elles comportent un processus d'anticipation en acte qui se retrouve dans les simulacres.

B. — Du côté des relations interpersonnelles, ces derniers sont préparés par une série de conquêtes. C'est d'abord, d'une façon générale, l'attitude ancienne d'accueil à autrui, d'attente de sa réponse, de l'invitation à « répondre » aux avances, réclames, appels par lesquels l'enfant anticipe les réactions interpersonnelles et s'efforce de provoquer intentionnellement la réaction d'autrui. Ce sont ensuite les premières imitations inhérentes aux réactions circulaires interpersonnelles. Ce sont enfin les premières formes de compréhension des paroles d'autrui, qui font que l'enfant sait, vers 10 mois, différencier les consignes qui lui sont adressées, et réagir à chacune d'elles d'après les modèles qu'il a enregistrés : ici encore joue le conditionnement mais associé à l'intention de provoquer les manifestations joyeuses d'autrui auxquelles il sympathise.

Le simulacre opère la reprise de ces diverses acquisitions.

- (1) Il est en effet orienté par l'attente d'un résultat déjà expérimenté : il est intentionnel, contrôlé, de façon spontanée, par l'anticipation de ce résultat ;
- (2) Ce résultat visé est une réponse d'autrui. Il y a des simulacres qui sont exécutés dans la solitude, c'est un fait peu contestable (Piaget, 1945 ; Château, 1969). Il resterait à examiner si, lorsque l'enfant rejoue son passé, il ne le fait pas sur le fondement du dédoublement inhérent aux réactions circulaires interpersonnelles ;
- (3) Le simulacre est la reproduction d'une réaction passée. Une imitation, de soi ou d'autrui. Imitation le plus souvent différée, provoquée par un caractère de la situation présente

qui vaut comme signal de l'ensemble antérieurement vécu (pour D : être dans la cuisine, en face de sa mère, sur la chaise haute, etc. : on ne peut nier un processus associatif) ;

- (4) Le simulacre opère, *implicitement*, la différenciation d'une multiplicité de situations, ne s'exerçant qu'en fonction d'une situation définie, et ne donnant lieu à généralisation que dans la mesure où l'interlocuteur la favorise.

Ces quatre caractères peuvent être retrouvés dans diverses réactions antérieures mais le simulacre, en les composant entre eux, leur adjoint deux types de réactions originales, qui lui confèrent une fonction nouvelle :

- (5) Il comporte un processus de dédoublement : en reproduisant l'activité antérieure, l'enfant évoque, non seulement son geste, mais la réaction du récepteur. Il est à la fois à son point de vue, et, dans la mesure où son geste anticipe la réponse d'autrui, au point de vue de l'autre.

Ce dédoublement était en germe dans les réactions circulaires, mais en celles-ci l'enfant restait dirigé par l'action effective d'autrui, et non par son « image » ;

- (6) En lui-même le simulacre est un signifiant symbolique : il représente une situation totale (passée et attendue) à l'aide d'un « extrait » de celle-ci. Ce caractère d'extraction concrète est propre à tous les symboles. Il faut remarquer que ce signifiant n'est constitué en tant que tel qu'en fonction de la réponse, de la compréhension d'autrui. Le symbole est doublement enraciné dans les relations interpersonnelles : en tant qu'il est une imitation, en tant qu'il est accueilli par l'autre comme une communication que lui adresse l'enfant.

Et c'est bien là sans doute la condition de l'institution du simulacre : il se produit chez l'enfant dans la mesure où il s'est familiarisé, au travers des réactions circulaires, avec la réception des messages qui lui sont adressés par les adultes, et où il intériorise l'attitude de l'émetteur. La mutation qu'introduit cette conquête du message présente une triple originalité :

- par rapport aux savoirs pratiques constitués dans les explorations, et qui permettent à l'enfant d'organiser les comportements perceptifs, la mise en place des objets les uns par

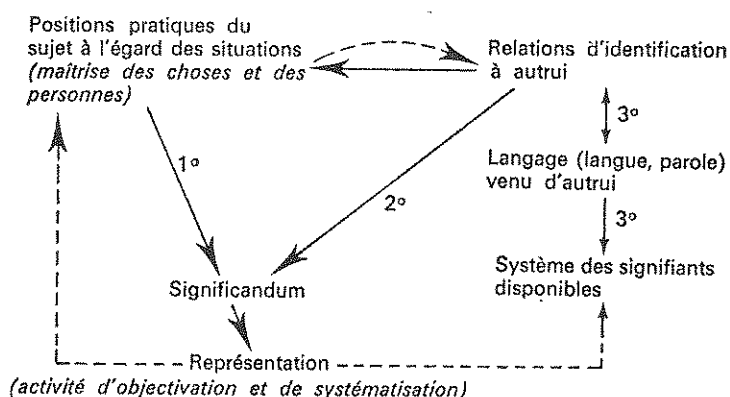
- rapport aux autres dans l'espace, et les premiers éléments du schéma corporel, le message-simulacre comporte la reproduction d'un geste d'autrui ou de soi-même ; il opère une objectivation de l'agi-vécu ;
- par rapport aux communications émotionnelles ou en forme de réactions circulaires, il introduit un début de déplacement sur la position d'autrui, et une certaine mise à distance à l'égard du message joué, qui se traduit par le contrôle que l'enfant exerce sur son imitation ;
 - le simulacre dès lors apparaît comme une manifestation du sujet : d'un « acteur », qui ne se borne pas à réagir aux choses ou aux personnes en fonction de besoins, de désirs constitués, mais qui agit sur les autres pour qu'ils le reconnaissent comme prenant une initiative qui puisse les intéresser : comme un *alter-ego* d'eux-mêmes. Par là se révèle ce qui était enveloppé, subconscient, dans les appels antérieurs de l'enfant — qu'il a un pouvoir sur ses proches, qu'il dépend de lui de se faire aimer.

1.2 — On peut dès lors, semble-t-il, préciser quelque peu l'hypothèse générale formulée plus haut.

La représentation (activité d'objectivation et de systématisation de relations entre les phénomènes — les apparences) évolue en fonction des modifications dans le *significandum*.

- 1° Celles-ci sont déterminées en premier lieu par les changements de position de l'enfant dans le monde des choses et des personnes : à mesure que ses activités pratiques et interpersonnelles lui permettent de différencier les situations, il sera amené à les signifier autrement ;
- 2° Encore faut-il qu'il désire les signifier, que cela ait un sens pour lui dans les communications, qu'il cherche la satisfaction de s'identifier à un autre, d'influencer l'interlocuteur, de l'intéresser à lui. L'évolution dans la relation à autrui (de la dépendance à l'autorité, de l'imitation à la direction, de l'utilisation au respect, de l'affection ou de la peur à l'estime, à la haine, à l'amour, etc.) est donc un facteur essentiel de l'évolution de ce que le sujet désire signifier-représenter ;

3° Mais ce qui est à signifier dépend aussi de la disponibilité des signifiants. L'enfant d'un bon niveau linguistique aura davantage de propension à signifier les divers aspects du réel qu'il maîtrise, à en chercher la traduction sur le plan verbal, et donc à les représenter. De ce point de vue, la représentation dépend de la constitution du système de signifiants, et celle-ci est tributaire, et des offres des interlocuteurs (de la structure de leur langue comme de l'allure de leur parole), des conditionnements, des imitations qui en résultent. (Réciproquement, le système des signifiants dépend des représentations constituées, qui constituent le signifié correspondant à chaque signifiant.)



On peut, très brièvement, situer cette hypothèse en face de quelques théories de la représentation dans ses rapports avec le langage.

Les théories behavioristes ont souligné avec raison le rôle médiateur du langage (J.-F. Richard, 1966). On peut montrer que l'association du stimulus perceptif avec un mot qui le dénomme offre la possibilité d'insérer ce stimulus dans des structures d'habitudes (*habit family hierarchies*, cf. Berlyne, 1964) élaborées sur le plan verbal, d'effectuer des différenciations et des équivalences avec beaucoup plus d'efficacité que par la seule voie des apprentissages sensori-moteurs. Avec

P. Oléron (1972, p. 100) on remarquera cependant que la réponse ne peut être provoquée par le mot, mais par la combinaison du mot et du stimulus originaire. Et on se demandera aussi comment s'est formée la relation entre ce dernier et le mot. Il est insuffisant de relever la présence du conditionnement dans l'établissement de cette relation : il faut aussi prendre en considération l'imitation et le désir d'imiter, et, plus encore, le désir de signifier une situation à autrui — désir qu'on trouve déjà chez les animaux supérieurs (Gardner, 1972), mais qui ne prend que chez le petit d'homme son plein développement.

Par la distinction de la structure superficielle et de la structure profonde, celle-ci exprimant les fonctions grammaticales qui commandent l'interprétation sémantique, celle-là déterminant l'interprétation phonétique (N. Chomsky, 1968, p. 48 sq.), il est fait droit à l'idée de capacités organisatrices du langage, d'une compétence linguistique essentielle, qui se définirait par la possession des principes généraux de grammaire universelle (*ibid.*, p. 91 et n. 30, p. 97). On accordera volontiers l'existence de structures héréditaires favorables au langage. Mais beaucoup plus difficilement l'existence d'un système de compétence tout fait, d'une grammaire universelle. S'il y a quelque universel chez les hommes, c'est, en liaison avec quelques aspects fondamentaux de leur organisme, comme la main, la station droite et le système nerveux, les schèmes fondamentaux de l'activité instrumentale et de la relation interpersonnelle. Les schèmes ne sont pas innés, l'enfant doit les construire, et il y arrive grâce à des apprentissages culturels. Apprentissages dont on ne peut rendre compte, il est vrai, par le seul conditionnement — si on admet qu'ils mettent en œuvre les communications, les identifications, les oppositions, les imitations... : bref, les relations interpersonnelles dans la culture.

C'est vers une théorie constructive des relations du langage et de la représentation qu'on est orienté. En accord avec Piaget (1959), nous avons supposé qu'une part de la signification et du signifié prend sa source dans les savoirs pratiques et dans les anticipations qu'ils comportent, et que le signifiant trouve son origine, avec l'imitation, dans les relations interpersonnelles. Cette remarque exclut l'idée que l'on ait à chercher l'« influence » du langage sur la représentation, ou de celle-ci sur celui-là. Deux types de comportements, comme le remarquait

déjà Vygotski, se développent dès la première année ; leur jonction effectue une mutation réciproque : la « prépensée » sensorimotrice, grâce au langage, s'ordonne et s'objective, le prélangage des expressions émotionnelles contrôlées se transforme, grâce aux imitations, en langage conventionnellement organisé en fonction des propriétés reconnues aux référents.

Mais il nous paraît indispensable de souligner le caractère culturel de cette construction, caractère qui ressort de plusieurs faits :

- 1^o L'orientation des pratiques sur les choses et dans l'espace est fournie par les *techniques*. Ce sont elles qui révèlent la nécessaire planification des actes en fonction des relations cristallisées dans la relation moyen-fin ;
- 2^o La pratique de la communication est organisée par des *attitudes culturelles* : l'accueil à l'enfant, le sourire, le chant, les ordres... révèlent une structure à la fois égalitaire/inégalitaire des relations entre adultes et enfants : ceux-ci sont traités comme des hommes, mais faibles et ignorants ;
- 3^o Le système des signifiants a été construit en fonction des activités culturelles de tous ordres qu'il a servi à analyser dans les communications multiformes des sociétés : il se révèle à l'enfant comme une valeur, à interroger, à explorer avec l'aide des autres.

Les activités au cours desquelles l'enfant construit ses représentations doivent aux structures des techniques leur caractère d'analyse, de différenciation, de synthèse ; à celles des communications l'attitude de contrôle inhérente aux contacts qui les régissent ; au lexique et à la grammaire leur systématisation.

En mettant l'accent sur le rôle des relations interpersonnelles dans l'élaboration des représentations et du langage, et surtout en soulignant que la représentation est commandée par le désir de s'identifier à autrui ou de se séparer de lui, nous admettons qu'elle est tributaire des relations interpersonnelles. C'est aussi le point de vue de psychanalystes comme Lacan, qui lie langage et subjectivation. Mais il nous semble nécessaire de tenir compte — ce que ne fait pas, ou fort peu, la psychanalyse — des activités instrumentales et techniques dans le développement

même des relations interpersonnelles. Celles-ci ne sont pas organisées simplement en fonction des différences de position des sujets sur le plan des pulsions, des dialectiques engendrées par les conflits de possession dont les complexes d'Édipe ou de castration seraient l'expression. Ce sont aussi leurs différences de position dans la culture qui mobilisent les interlocuteurs. Si on peut accorder à la psychanalyse que le langage joue un rôle décisif dans l'objectivation, et qu'il soit lié aux processus de la subjectivation tels que les organisent les rapports intersubjectifs, il faut atteindre ceux-ci en leur plénitude, en leur multiple enracinement dans les diverses dimensions de la culture.

Ces remarques schématiques ont seulement pour but de provoquer, peut-être, une discussion épistémologique sur la position du problème : langage et activités cognitives. À examiner celles-ci dans leur fonction spécifique d'élaboration de la vérité, de prise de conscience, par l'analyse, des propriétés communes à plusieurs phénomènes (objets, situation), ou des conditions nécessaires et suffisantes à l'avènement de l'un d'eux, on est amené à mettre en évidence les opérations qui interviennent entre le point de départ (le perçu, l'imaginé) et le point d'arrivée (définition du concept ou du déterminisme). On risque alors de sous-estimer le rôle joué par les instruments dont se servent les opérateurs : le langage, et aussi les attitudes d'ordre montées au cours de la maîtrise socialisée des choses et des personnes, et encore la découverte des possibles entre lesquels se situe la vérité, et qui relèvent de l'imaginaire. Ces instruments silencieux, inconscients au cours des opérations, n'en sont pas moins les organisateurs lointains de l'activité cognitive. De leur modalité d'intervention dépend en définitive, dans une conduite cognitive concrète, la prise de conscience des aspects méconnus.

C'est, nous semble-t-il, ce qui se dégage des recherches de Wallon. Nous voudrions rappeler notamment ce qu'il dit dans *Les origines de la pensée* des sources diverses de la connaissance. Il montre que celle-ci dépend d'une expérience personnelle qui est faite de l'interférence des impressions, des interprétations du langage, des savoirs récités, de croyances mythiques réinterprétées, d'attitudes — opposition d'agent et de patient, par exemple — qui renvoient aux relations interpersonnelles, et

d'autres qui renvoient à la position de son corps dans les multiples espaces vécus.

La difficulté d'atteindre la vérité provient précisément pour l'enfant — comme pour le scientifique, on peut penser sur ce point aux comparaisons de Bachelard (1958) — de la difficulté à objectiver l'intervention de ces instruments silencieux. Ce ne sera possible que par la prise de conscience des contradictions qu'ils introduisent dans la représentation. Mais que faut-il pour qu'elles deviennent conscientes ? Nous pensons que ce n'est pas possible en dehors d'un dialogue contradictoire entre deux sujets différemment situés. C'est du moins ce que semblent indiquer les premières étapes de la représentation.

2 | ÉTAPES DU LANGAGE :
ÉTAPES DE LA REPRÉSENTATION —
(ANALYSES STRUCTURALES)

Chacune des étapes que nous croyons pouvoir distinguer de 1 à 5-6 ans nous paraît caractérisée par l'avènement d'une intention de signification originale, commandée par les « positions pratiques » et les relations d'identification de l'enfant, et l'engagement dans des activités linguistiques et représentatives nouvelles.

L'analyse structurale dans chacune de ces périodes part de la description de l'activité de signification (nature des signifiants, de leur lien aux référents, de leur insertion dans les conduites de l'enfant, et notamment dans la communication). L'analyse porte ensuite sur les transformations des six comportements qui nous ont paru présents dans la représentation primitive, le simulacre — attitudes d'intention, d'ouverture à autrui, imitation, différenciation, subjectivation, constitution du sème. Cette analyse peut être guidée par une analyse temporelle (relevé des attitudes temporelles mises en jeu, et construites, au cours de l'activité de représentation)¹.

1. Les analyses présentées ci-dessous ne peuvent, faute de place, prendre en compte la totalité de ces relations. D'un point de vue empirique, elles sont faites à partir, non seulement des enregistrements du langage de l'enfant (cf. plus bas § 3.1), mais aussi des activités de l'enfant en train d'émettre son message, et de sa relation de communication avec les personnes présentes.

Effectuée pour chaque enfant, elle met en évidence que l'activité de signification passe par une histoire qui varie assez profondément de l'un à l'autre ; chaque personnalité se construit et s'exprime dans un langage-représentation individualisé. Mais la succession des étapes est la même pour tous les enfants, même si chacune d'elles ne dure pas pour chacun autant de temps et se présente avec des caractéristiques singulières.

Etant donné l'importance prise par les régulations externes : structure de la langue présentée à l'enfant dans les dialogues, fréquence des divers types de langue, bilinguisme parental le cas échéant, et aussi attitudes inhérentes à la parole des familiers (importance des ordres, du didactisme, des questions, des récits, etc.), l'analyse structurale doit prendre en compte les dialogues, les divers dialogues de l'enfant avec ses proches, les différences qui existent entre eux : on sait combien l'enfant adapte son langage à ses interlocuteurs.

Enfin, l'analyse structurale doit se référer aux structures de la langue maternelle : c'est elle, héritage d'une culture technique, cognitive, sociale, idéologique, qui intervient dans le langage des adultes comme un des constituants historiques de leurs conduites, y compris de leur approche de l'enfant, de leur tâche de pédagogue en linguistique.

Au terme de cette analyse, des contradictions internes au langage-représentation de chaque étape doivent apparaître. Incité au langage-représentation de l'adulte, il le morcelle, il l'appauvrit ; or, l'enfant ne cesse d'explorer le modèle linguistique de l'adulte : il ne peut donc se contenter de ses productions, implicitement critiquées par ses modèles. Il s'en contente d'autant moins qu'en raison de ses progrès dans les pratiques, il est amené à désirer signifier les référents nouvellement découverts : contradictions — externes cette fois — entre son langage et ses représentations en développement. Relever ces contradictions doit nous permettre de découvrir le déterminisme dialectique des progrès du langage. L'étude de ces contradictions fait accéder à l'analyse génétique.

2.1 - La désignation (début de la 2^e année)

- (1) Une des relations interpersonnelles qui prédomine dès la fin de la première année consiste en un dialogue de désignation. D'une part l'enfant, par ses vocalisations, attire l'attention des adultes sur ses impressions en face de la situation, d'autre part, ses interlocuteurs l'invitent à observer une situation, à faire un acte. A ces invitations-désignations, l'enfant répond par un comportement approprié, qui signifie sa compréhension, son assentiment. Réaction qui paraît être du niveau du simulacre, mais avec celui-ci c'est l'enfant qui a l'initiative de la désignation ; il s'est octroyé le rôle de locuteur.

C'est la généralisation de cette initiative, et de ce rôle, qui paraît caractériser l'étape de la désignation. Nous en trouvons, dans les enregistrements, six manifestations principales au cours de la 2^e année :

- (2) L'emploi de protosignes, issus des vocalisations, pour désigner à autrui les intérêts de l'enfant (*là ! là ! ; ça ; té !...*) ;
- (3) L'imitation immédiate de mots familiers, par laquelle il manifeste son savoir-imiter en même temps qu'un acquiescement à ce qu'il vient d'entendre ;
- (4) L'imitation différée d'interjectifs (*regarde, attends, maman !*) qui reprend les appels par vocalisations, mais en les orientant vers des actions définies d'autrui ;
- (5) L'imitation différée de noms d'objets, qui peut être guidée par un désir de l'objet, mais qui nous semble surtout signifier un savoir-désigner — à la fois la joie de dire, et d'être félicité, et l'effort pour distinguer socialement les objets ;
- (6) La désignation des visées (par imitation différée) d'un nom marquant l'objet de l'acte propre, ou d'un verbe (volitif, optatif).

Ce que l'enfant cherche à signifier, c'est moins la relation signifiant-référent que sa position à l'égard des situations qui l'intéressent. Position indissolublement pratique et sociale, où se composent l'intérêt pour les choses, l'expression d'un effort sur soi pour les combiner selon les acquis de l'intelligence pratique en plein développement, le désir d'intéresser autrui

à ses propres performances, et bientôt le plaisir de s'affirmer autonome.

L'avènement des divers types d'expression verbale dépend d'une double série de conditions : d'une part, des progrès de l'enfant dans chacun des domaines que nous venons d'énumérer — ces progrès dépendent dans une grande mesure des relations de l'enfant avec son entourage, et cela depuis ses tout premiers mois —, d'autre part de l'enchaînement de ses progrès verbaux.

Sur ce dernier point en effet, on assiste à un travail continu de modelage et de remodelage de la phonétique. Les vocalisations spontanées entrent dans une double régulation, fonctionnelle et structurale. Fonctionnelle, car elles sont utilisées comme des signifiants d'activités sociales (par exemple : *é, en, té, ta, la* accompagnent les comportements de prendre, donner, désirer, désigner) ; structurale, car certaines d'entre elles, sous l'influence des modèles adultes, en viennent à l'emporter dans ces communications, par un phénomène conjugué d'écholalie et de conditionnement opérant, le succès remporté par ces sonorités dans l'action sur l'adulte les faisant prévaloir sur les autres. Poursuivant ce travail sur les vocalisations, les imitations immédiates, puis différées, introduisent l'emploi de mots dans des fonctions multiples, mais qui sont toutes liées au désir de l'enfant d'intéresser les autres à ses activités ou impressions. On relève de ce point de vue la mise en relief dans ces imitations des sonorités que l'enfant maîtrise, les autres étant vaguement esquissées (*où il est donne et té, bateau — to, vélo — toto, etc.*).

La socialisation des phénomènes est en relation avec celle de l'activité sémantique, elle-même liée aux progrès des conduites sociales. A mesure que l'enfant apprend à maîtriser les techniques familières, à se faire reconnaître par les autres la propriété de certains objets et une certaine autonomie, à mesure qu'il prend goût à exercer son pouvoir de locuteur, il est amené à utiliser les sons émis par les autres, d'abord avec les protosignes (2), les répétitions immédiates (3), puis dans des imitations différées (4, 5, 6) qui ont six fonctions principales :

- attirer l'attention d'autrui sur ses actions ;
- appeler autrui, soit par son nom (*maman !*), soit par un interjectif (*attends, regarde !*), soit par un nom d'objet, à s'occuper de l'enfant ;
- refuser, protester contre certaines initiatives d'autrui, *non ! attends !* prolongeant les cris de protestation ;

- répondre par un nom aux questions des adultes, questions qu'est-ce qu'il (a, fait) (qu'est-ce qu'il porte le Père Noël : *Poupée*) ;
- dénommer spontanément les objets, dans le prolongement de la réponse à qu'est-ce que c'est ?
- désigner la finalité d'un acte par un nom, ou l'acte lui-même par un verbe.

Dans quelle mesure peut-on parler de représentation dans ces divers emplois ? De façon sans doute inégale. Ce qui domine dans les communications de cette étape, c'est la désignation, à caractère essentiellement affectif. On y retrouve les caractères relevés dans le simulacre : l'attente, l'anticipation d'un résultat expérimenté, l'intention de provoquer une réponse d'autrui, la reproduction imitative, la différenciation implicite des situations comme des (pré)signifiants, l'attitude empathique du locuteur, la présence d'une attitude sémiotique. Mais les protosignes, les imitations, immédiates et même différées, ne servent pas à construire d'emblée des représentations ; il manque à ces présignifiants de venir en réseau, de se distinguer les uns des autres dans une relation différentielle à des référents qu'ils servent à distinguer. En (2), (3), (4), il s'agit pour l'enfant de marquer à l'adulte qu'il s'intéresse à une situation, il s'agit d'appel ou de refus ; le (pré)signifiant est lié directement à la situation par sa valeur instrumentale : il n'a pas une fonction d'objectivation.

Cependant, avec la réponse aux questions à l'aide d'un nom, avec les dénominations spontanées de choses et quelque temps après d'actes (et surtout d'actes propres, mais pas seulement), la fonction de vérité s'introduit. L'enfant doit en effet donner le mot, nom ou verbe, qui correspond au référent selon les conventions qu'il accepte du moment qu'il veut se valoriser aux yeux des adultes. Il court le risque de se tromper, d'être critiqué, et c'est ce qui lui arrive lorsque, justement dans cette période, il lui arrive de s'adonner aux pseudo-métaphores, en fonction d'associations qui ne sont pas arbitraires, qui sont même peut-être sollicitées par la polysémie des signes adultes, mais qui ne correspondent pas aux conventions. Un processus de différenciation se poursuit donc au travers des désignations, à l'instigation des normes de la langue défendues auprès de l'enfant par ses interlocuteurs. C'est une invitation à comparer les emplois qu'il peut faire des mots, à réserver ceux-ci à une

catégorie de référents, à constituer virtuellement les réseaux de signes au sein desquels se définit quelque chose comme l'aptitude à opposer des termes, à constituer des couples, chaque terme pouvant entrer dans une série de couples. C'est ce que l'on constate dans les dénominations d'images, où l'enfant oppose, par exemple, « Monsieur » à « dame » d'une part, à « bébé » de l'autre, « vaou-vaou » à « chat » et à « dada ».

Cette introduction de la relation à un référent virtuel, d'une attitude de distinction, gages de la représentation, se trouve soutenue par les conquêtes de l'intelligence instrumentale, où il faut distinguer deux instruments, les comparer, d'abord à la suite d'un échec, ensuite par anticipation de celui-ci. Tout se passe certes, dans ces adaptations à l'usage des instruments, à un niveau préreprésentatif, car il n'y a pas d'objectivation, même sans doute au niveau des images, des mouvements à exécuter. Mais il y a bien une référence à des possibles, élimination d'une voie au profit d'une autre, *avant* l'essai quoique sur le fondement d'expériences antérieures. Par exemple, il faut, dans un encastrement, trouver la forme correcte. Après une phase d'essais aveugles, vient, par conditionnement, une phase d'observation anticipant sur l'acte, le langage soutenant, éventuellement, cette anticipation (Marie 1;11 fait précéder son choix de : *aut'*, je mets l'autre pièce).

Il y a donc comme un « étayage » de la position face au virtuel dans l'activité sensori-motrice et de la fonction de couplage implicite, inhérente aux dénominations et à l'emploi des premiers verbes.

Que se passe-t-il, en définitive, dans ces deux cas ?

On y voit un équilibre instable entre l'expression d'un affect, d'un désir, d'un intérêt, et l'indication, selon les signes fournis par autrui, d'une différenciation, d'une définition de l'objet ou de l'acte intéressants entre les autres objets ou actes.

Marie 1;11. — *De l'eau* (elle va chercher de l'eau);
 mets (elle place un bois sur l'autre);

intègre dans l'holophrase au moins trois attitudes : la manifestation de son désir, la désignation à autrui de son aptitude à maîtriser le langage des adultes, la désignation d'un référent bien défini. A quoi s'ajoute, dans le verbe à la première personne, l'expression de son plaisir à agir de façon autonome, car la parole est une affirmation du moi en face des autres, une manifestation de la liberté, ou tout au moins une revendication de celle-ci.

2.2 - L'opposition est à demi explicitée (différenciation affirmée, sans comparaison explicite).

Dans les dénominations et beaucoup d'emplois de verbes à la première ou même à la troisième personne, il y a une différenciation virtuelle entre deux objets ou deux actes. Cette différenciation va s'affirmer dans toute une série de conquêtes où apparaît l'opposition de deux situations. On trouve en ce sens :

- (7) VO : La signification, non seulement de l'action, mais de la différence de cette action par rapport à la précédente ou à une autre possible, soit à la première, soit à la troisième personne, grâce à la position de relation verbe/objet.

M. 1;11. — *mets autre.*

2;4. — *i mange du lait.*

L'affirmation de l'objet répond au besoin de surmonter l'obscurité du verbe employé seul, le sentiment d'insuffisance qui découle de la non-désignation du changement (j'en mets un autre, et non le précédent), ou de l'objet (il « mange » du lait et non de l'eau).

- (7 bis) SO (le verbe étant sous-entendu) :

(Fait) *dodo bébé* — *poupon* (fait) *pipi*. Ici l'objet est en fait l'équivalent d'un verbe, et peut n'être pas désigné, quand l'enfant veut marquer avec force l'acte accompli.

Ex. *Popo a fait* (= c'est moi, Po qui ai fait cette construction). Pourquoi le sujet est-il exprimé ? Dans les deux premiers exemples, parce que l'enfant transfère à des jouets des actes qu'il fait lui-même — le sujet est désigné en fonction de l'accès au symbolisme ; dans le troisième parce qu'il s'agit de s'affirmer soi-même.

- (8) L'affirmation du moi

Se produit sous la forme volitive, soit par *veux*, *moi veux*, soit par *veux* ou *vais* + *infinitif*, soit par l'*infinitif* soit encore par un nom + *moi*, soit encore par S (3^e personne) *me* V.

Ces emplois surviennent dans un climat de rivalité qui appelle la manifestation, non seulement de colère, mais encore d'une exigence de réalisation de soi, exprimée à autrui pour qu'il y satisfasse. En face d'une impuissance actuelle, l'enfant exprime son désir de pouvoir :

Veux écrire — *peux pas* (2;1) — *poupée moi* (1;11) — *en a pas moi* (2;1) — *i me pousse Papou*, *i m'en donne Papou* (2;1) — *i sont à moi les cubes* (2;1).

Un peu plus tard, c'est par le rapport de ce qu'il a fait qu'il va s'affirmer :

J'ai vu bébé (2;5).

(9) *L'explicitation du changement objectif, de l'opposition*

— entre deux moments, (avant, maintenant) :

paté (2;1), ça tourne (2;2), Là i rentre pas (2;3)

et plus tard : *elle l'a cassé maman (2;4) ;*

— ou entre deux situations (là-bas... ici) :

[ici] en a deux messieurs [là-bas il n'y en avait qu'un] 2;4 ;

i tourne la tête la dame [sur cette image, le monsieur a le dos tourné à la dame] 2;4 ;

dans le lit de bébé (M commente ce qu'elle fait) 2;1.

(9 bis) *L'explicitation de la raison de l'absence par la (re)présentation du lieu autre :*

est à la montagne (son père n'est pas ici, il est...) 2;4.

(10) *La désignation de l'altérité, de la dualité, de la pluralité*

avec les emplois de *l'autre, deux, beaucoup,*

avec également les premiers *adjectifs* (gros, petit, joli)

a pour fonction de marquer la différence entre plusieurs situations, dans la mesure où l'enfant cherche à indiquer qu'il a pris conscience des changements qui se sont produits dans son champ d'action.

Qu'est-ce que l'enfant tend à signifier dans ces emplois, et qu'est-ce qui peut l'y amener ?

Essentiellement, qu'une action est en cours, qu'un changement intervient, doit intervenir, est intervenu. La dimension temporelle de ces emplois est apparente. L'enfant tend à signifier le changement pour plusieurs raisons, liées à ses activités pratiques et à l'affirmation de son autonomie.

Depuis longtemps, on relève chez lui le refus des frustrations diverses, notamment des *non* d'opposition à autrui, par l'emploi, plus tard, de *moi !* pour exprimer son désir (moi, et pas toi). Cette attitude d'opposition opère un contraste, mais n'effectue pas de différenciation. Celle-ci s'introduit grâce à la composition des activités sensori-motrices techniques, qui exigent la discrimination des instruments, des mouvements, et des objectivations qui en sont faites par les informations d'autrui. Ainsi l'enfant est-il invité à désigner l'objet qu'il désire quand il dit

« veux », à expliciter le sujet d'une activité fictive, comme on le voit en 7 bis.

Un autre déterminant de la représentation se trouve en effet dans les fictions : faire dormir la poupée, simulacre obéissant au déplacement de l'enfant sur la position de la mère et à la projection sur la poupée de son activité ou de son désir propre, suppose une image en acte qui trouve dans le langage le moyen de se formuler devant autrui pour être reconnue par lui. Mais le langage semble avoir une autre fonction dans les fictions : il agit comme la formule magique qui socialise le jeu, comme si l'enfant avait besoin de parler de celui-ci pour en signifier les phases. C'est qu'en effet ce jeu est né des relations avec autrui, et doit trouver dans le langage le moyen d'acquiescer pleinement sa fonction de transfert de l'enfant sur les positions d'autrui : l'expression verbale n'est pas indispensable, mais elle constitue un adjuvant puissant à la construction des sous-personnes constitutives de la personnalité de l'enfant.

Activités techniques et représentations fictives ont en commun d'offrir sans cesse des alternatives au cours de leur déroulement dans le temps, et d'être des moyens pour le moi de s'affirmer. Activités tendues vers un but, elles appellent la signification de ce dernier, mais aussi, occasions de contestations avec les autres, elles associent l'expression de la visée et celle de l'appropriation par le moi de ses actes et de son domaine. La recherche inquiète de soi invite l'enfant à faire état de ses propriétés (*poupée moi*), comme des activités qui ont été source de valorisation (premiers récits : *j'ai vu bébé*).

Il y a une relation étroite entre cette affirmation de soi et l'installation des activités dans une perspective temporelle où se marque le changement en tant qu'il exige un réajustement des conduites. Changement objectif — la situation s'est modifiée (*parti, y est plus*, etc.) : il faut renoncer à ce qu'on faisait, se tourner vers autre chose — une option est offerte, il faut choisir. Changement subjectif — le désir de l'enfant lui-même s'est modifié, et il faut indiquer la nouvelle orientation. Implicitement, l'action s'installe dans deux dimensions : avant-maintenant et maintenant-après, et ce sont les problèmes posés par cette installation que le langage est chargé de formuler, mais aussi de préciser en les objectivant.

Il y a dans cette étape, entre l'affirmation de la différenciation

celle du moi, celle, à peine manifeste, des temporalités de l'action, des liens complexes. Ces liens expriment la mutation de la personnalité qui est en cours aux alentours de 2 ans : la naissance d'une sorte de *moi intériorisé* qui a une triple fonction. Récepteur de la parole propre, il accède grâce à elle à une sorte d'objectivation de ce que l'autre moi fait — ce moi à la troisième personne, ce moi du prénom qui agit et se regarde agir du point de vue d'autrui auquel il ne cesse de s'adresser, même dans sa solitude ; — il contrôle l'élaboration des activités propres, de la finalité qu'il va leur conférer, de l'articulation qui existe entre elles — enfin, il se pose entre les autres, avec son domaine autonome, son aptitude à établir une relation entre les divers moments.

2.3 – L'explicitation des différenciations, du futur et du passé

Ce qui caractérise les différenciations explicites, c'est la comparaison entre deux situations, la marque, par diverses ressources, que celle-ci *n'est pas* comme une autre, représentée, qu'elle soit exprimée ou non.

- (11) *La négation explicite* est caractéristique de cette étape. L'enfant au-delà du *non !* de rejet, utilise le *pas !* oppositionnel : Marie 2;3 : *Pas Papou !* (s'oppose à ce qu'on donne un jouet à son frère) ; il marque aussi sa déception en présence de la frustration de son attente : M. 2;3 : *Ça rentre pas* (d'un encastrement) ; il remarque la différence de deux objets : *pas a moustache* (d'une image d'homme comparée à la précédente). La comparaison implique donc la référence à un moment antérieur et n'est pas intelligible sans l'hypothèse d'une image confrontée à la perception, comme on le trouve exprimé six mois plus tard, dans des phrases du type : M. 2;9 : *les autos, P. les a cassées, maintenant P. les a pas cassées.*

Il existe dans la langue divers procédés pour expliciter la différence :

- (12) *Les adjectifs, les adverbes* signifient les distinctions à effectuer, dans les classifications, les constructions, les

reconnaisances, et favorisent ces activités par les couplages. Au début, les adjectifs sont stéréotypés — petit oiseau, petit bébé, gros éléphant, etc. — quoiqu'ils marquent déjà, dans ces emplois automatiques, le sentiment de différence.

Mais ce sentiment va s'explicitier par la conscience du contraste, et l'on trouve des déclarations du type : *c'est petit, c'est pas grand*, qui sont sous-jacentes à toutes les désignations de propriétés des objets, quand par exemple, l'enfant est sollicité de donner le nom des couleurs de l'objet. Il acquiert alors le sentiment qu'il peut se tromper, qu'il doit distinguer et on l'entend se corriger lui-même. (On peut penser qu'il s'agit d'une définition du sentiment d'altérité : cf. 10.) Les articles apparaissent en même temps que les adjectifs.

(13) *L'explicitation de la visée* (cf. 8) par la représentation de la structure de l'action anticipée. Ainsi chez M. 2.6. : *le mette les doigts la poupée* (je veux le mettre (le rouge) sur les doigts (ongles) de la poupée), on voit définis l'objet et le lieu de l'action projetée, dans une sorte de justification devant autrui de la demande formulée (le rouge). Dans des visées dont la réalisation dépend d'autrui, il faut en justifier les buts et les moyens. Justification qui va bientôt se faire, en l'absence d'autrui, devant le moi intérieur, le moi-contrôle, dont on a noté plus haut l'avènement : l'enfant parle son projet.

(14) *L'explicitation des articulations dans le passé : le récit.*

Apparu au milieu de la troisième année, il ne se borne pas, comme en (9), à noter une transformation (avec un sentiment de « triomphe », ou de « regret »), mais à indiquer l'achèvement (ou le non-achèvement) de l'activité entreprise ou observée. On y observe un événement noyau à nuance affective — événement agréable ou désagréable — évoqué par association avec un événement présent, en raison de sa valeur au point de vue de l'affirmation de soi.

M. 2;6. — *Battu, maman* (Maman a battu son frère).

2;8. — *C'est papa qui me les a portés.*

Hier il m'a monté sur les doigts.

Dans le deuxième exemple, on voit comment le récit rattache l'événement perçu à son origine, introduisant ainsi une attitude d'enchaînement causal encore inexplicite. Par l'évocation du souvenir agréable, l'enfant se replonge dans son passé sécurisant, tandis que s'il s'agit d'un souvenir désagréable c'est le dépassement de l'épreuve qui vaut comme sécurisation. Il y a un lien entre le sentiment de la succession causale et la recherche d'un équilibre personnel.

- (15) L'explicitation du lieu, de l'instrument est contemporaine de la désignation des moments de l'action. Avec apparaît très tôt dans des stéréotypes comme *m'amuser avec* ; il s'agit de signifier, entre plusieurs activités, celle qui est préférée. On trouve également dès 2 ans l'emploi de *dans*, de *où ?*, relatifs à la visée de localisation des activités. Certains de ces emplois sont relatifs aux ambiguïtés de l'action pratique, d'autres concernent les relations sociales : avec qui l'enfant veut-il jouer ? Où est la personne, désirée ou crainte, actuellement absente ? Pour répondre à ces questions, l'enfant doit construire la représentation des possibles, exclure ceux qui ne lui plaisent pas, ou ceux qui ne sont pas réalisés.

On peut donc dire que l'explicitation des différenciations, sans formuler expressément l'opposition entre deux situations, suppose cependant leur couplage : tout se passe comme si l'enfant choisissait entre deux termes — grand/petit ; bleu/rouge ; dessus/dessous ; avant/maintenant ; maintenant/après... Le terme qui ni convient pas se trouve d'emblée éliminé, il est sans doute inconscient. Il n'y aurait cependant pas désignation du terme pertinent s'il n'y avait le sentiment d'une éventualité non réalisée ou non réalisable.

- (15 bis) Ce sentiment est sous-jacent aux questions, où se marque l'intention, avec *qu'est-ce que c'est ?* de sortir de l'ignorance de la désignation, car chaque chose doit avoir un nom, avec *où ?* de définir le lieu où se tient l'objet disparu, avec *qu'est-ce que tu fais ?* (je vais faire, etc.) de définir l'acte qui mène au résultat.

On fera l'hypothèse que l'enfant, habitué à se déplacer de son point de vue propre à celui d'autrui, a acquis l'aptitude à

hésiter entre plusieurs réponses possibles aux situations. Le langage n'est pas seulement la représentation de la voie qu'il choisit, le constat de ce qui arrive (l'élément s'encastre, l'oiseau est petit ; il choisit tel jouet, tel instrument, telle personne...), il constitue un engagement, une préparation à l'action, dans la mesure même où cette action étant sociale, ou plutôt socialisation, doit pour s'organiser en passer par les modèles qui lui sont offerts.

Mais il faut relever que cette socialisation engage le sujet : elle lui promet une identification à autrui, elle lui retrace le souvenir de ses succès et de ses échecs. Les questions témoignent de l'anxiété qu'il ressent à ne pas dominer les situations. Dans les jugements qu'on peut rattacher à ce type d'explicitation, on trouve toujours la revendication de la reconnaissance de soi par les autres.

2.4 — *L'organisation de la représentation : explicitation des articulations entre les activités instrumentales, des modalités des relations interpersonnelles, des coordinations et des subordinations.*

A partir de la fin de la troisième année, apparaît comme une analyse des divers types d'activités. La représentation s'élargit : ce qui est à signifier, ce n'est plus seulement les divers types de relations du sujet à une situation, présente, passée ou future, mais la relation qui existe pour le sujet entre deux situations.

A l'étape précédente, toute affirmation s'effectuait par l'exclusion implicite, informulée, d'un possible ; c'est maintenant à l'explicitation des termes, réels ou non, que s'intéresse l'enfant. Déjà des propositions comme : *c'est petit, c'est pas grand — P. les a cassés (hier), maintenant les a pas cassés*, mettent sur la voie de ces relations.

(16) *La succession* : deux actes s'offrent à l'esprit, par exemple, dans une conversation ; l'enfant les situe l'un à côté de l'autre, l'un après l'autre. D'où l'emploi de *et, avec, après*.

M. 2;9. — *Est à papa cette couverture, et puis il dort* (il la met, puis il fait la sieste).

2;11. — *Après, on va chercher Toti.*

Il s'agit souvent, non d'un simple constat, mais d'une tentative pour faire entendre à autrui qu'une action doit avoir lieu avant une autre, qu'il faut différer celle-ci. Aussi voit-on apparaître à cet âge les futurs antérieurs :

M. 2;11. — *Quand j'aurai peigné toi.*

(17) *La règle* : quand une habitude se heurte à une difficulté, l'enfant explicite l'ordre nécessaire. D'où les emplois de *il faut, comme ça, comment* : tout se passe comme si la représentation d'un plan servait à ordonner les comportements :

M. 2;8. — *Il faut mettre les petits comme ça, il faut enlever ça ici... — Tout autour comme ça ici. — Où [il faut] mettre les pions, où on les met ? — Comment on fait ?*

(18) *La cause finale, l'explicitation de la fin*. Il est implicitement compris dans la règle que le moyen vise une fin. Quand l'enfant ne peut saisir les mobiles d'une fin, il est amené à poser la question *pourquoi* ? Il emploie *parce que* et *pour* afin d'explicitier les fins.

M. 2;11. — *Pourquoi t'as mis de la colle ?* — F. 3;4. — *Elle étudie pour devenir savant.*

(19) *La subordination temporelle*, qui marque que dans la succession existe un ordre nécessaire, ou qu'un acte s'est produit dans une circonstance qui l'a rendu possible :

F. 3;4. — *[ira à l'école] quand je serai plus grand.*

Fl. 3;4. — *Tu l'avais pas vu (le curé) quand il avait baptisé Nadine ? — J'étais devant mamy et j'avais un papier aussi.*

(20) *La subordination causale* : un acte dépend d'une situation, comme dans la subordination temporelle, mais l'enfant marque en outre une relation d'implication entre les deux événements, qui justifie la présence du deuxième :

Fl. 3;4 explique qu'elle avait peur d'un livre. — *Avant j'avais peur de le lire. — Pourquoi ? — Parce qu'il y avait quelque chose qui faisait peur. Qu'est-ce que c'était ? — Un chien.*

Ces structures linguistiques sont rendues possibles par les fonctions qu'elles remplissent dans l'organisation des conduites. On doit ici prendre en considération, non seulement les progrès des activités pratiques, mais ceux du contrôle que l'enfant

exerce sur lui-même afin de réaliser les performances que son identification aux autres le pousse à vouloir assumer. On note, à l'origine de la signification des articulations, de la représentation des relations :

- une réaction d'incertitude relative à l'enchaînement des activités, qui amène l'enfant à reporter son attention du but qu'il veut atteindre sur les moyens et sur l'ordre dans lequel il doit les employer. Les questions où ? il faut ? comment ? indiquent, outre l'incertitude, la dépendance de l'enfant à l'égard de ceux qui savent (16, 17). On peut penser que l'incertitude est un effet de la communication, de la comparaison des comportements de l'enfant et de ceux des adultes ;
- la conscience de la nécessité de différer certains comportements, conscience de l'*après*, qui a une de ses origines dans les activités alternantes de deux sujets, mais qui doit se constituer en tant que telle dans l'obligation faite à l'enfant d'avoir à attendre, à tenir en suspens l'activité à laquelle il se préparait ;
- la conscience de la préparation de la fin dans l'activité qui la précède, quand il n'y a pas seulement à attendre, mais à construire le but ;
- la conscience de structures favorables ou défavorables à l'obtention des résultats en fonction d'une analyse des réussites et des échecs qui est le plus souvent guidée par les adultes ;
- la conscience d'une histoire personnelle, qui se présente à la fois comme une série d'événements et comme un progrès, une série de dépassements : je serai grand — identification à des aînés ; j'étais inférieur à ce que je suis (p. ex. j'avais peur du livre). Le quasi-projet et le récit ne sont pas simplement le résultat d'une meilleure coordination des actions, ils sont tributaires d'une objectivation de soi qui ne peut s'effectuer que par la mise en relation d'événements vécus — souvent objectivés dans un dialogue avec l'adulte — avec un cadre de références fourni par les autres, lorsqu'ils indiquent à l'enfant la courbe de sa vie.

Ce qui est à signifier, c'est dans tous les cas la situation réciproque dans le temps de deux ou de plusieurs actions — qu'il s'agisse, d'abord, des moments du temps proche où se succèdent

des pratiques, qu'il s'agisse, plus tard, des périodes de vie où l'enfant dispose souvenirs et projets. Deux formes de représentations correspondent à ces deux types de temporalité. La première (16, 17, 18) vient sur le fondement des imitations, comporte beaucoup de processus de conditionnement, se trouvant guidée par les signaux d'échec ou de succès que constitue la disposition des objets manipulés ou des réactions des autres à l'enfant. La deuxième (19, 20) vient sur un fondement d'identification, soit que l'enfant imagine ce qu'il sera plus tard, par analogie avec les adultes, soit qu'il construise, avec ses souvenirs, l'image de ce qu'il a été, s'en sépare et y adhère à la fois.

3 | LES CONDITIONS

DE LA GENÈSE DE LA REPRÉSENTATION

3.1 - Etudes différentielles

Les divers types de préreprésentation et de représentation que nous venons de décrire apparaissent à des moments différents chez les enfants dont nous avons enregistré le langage, mensuellement, avant 3 ans, trimestriellement de 3 à 6 ans. Ils ont été observés, dans leur cadre familial, en situations diverses : jeux de construction, de poupée, images, dialogues avec la mère ou les frères, demande de souvenirs, d'explication, de projets. Ils ont été soumis, jusqu'à 3 ans, aux épreuves Brunet-Lézine, au-delà ils ont passé le Terman-Merrill et le Wisc. On constate, de 2 à 6 ans, de grandes inégalités de développement entre eux. On en donne ci-dessous quelques témoignages :

- 1° La régression des vocalisations : elle est d'autant moins rapide que l'avènement des représentations est retardé ;
- 2° L'évolution des répétitions, imitations immédiates, différées, dans ce qu'on peut appeler des « dialogues », encore non représentatifs, destinés à attirer l'attention d'autrui ;
- 3° Les dénominations d'objets (5) ;
- 4° Les informations sur un événement ou une action en cours, dont on prendra comme indicateur (à vrai dire insuffisant) l'évolution des pourcentages de verbes dans le langage de l'enfant (7, 7 bis, 9, 9 bis).

- 5° La structure svo, prise comme témoignage de l'explicitation du changement objectif (cf. 9) ;
 6° Le pourcentage des explicitations des futurs proches (13) ;
 7° Le pourcentage des références à un événement passé (14) ;
 8° L'explicitation des circonstances et des instruments (15) ;
 9° La présence des subordonnées (19, 20).

TABLEAU I. — Pourcentages (sur l'ensemble des émissions) de :

	Vocalisations			Dialogues				Dénominations				Verbes				
	1;3	1;6	2;0	1;3	1;6	1;9	2;0	1;3	1;6	1;9	2;0	1;6	1;9	2;0	2;6	
F.	75	68	3	25	17	40	20		9	30	44	2	7	10	23	
E.	45	42	7	45	31	28	30	10	22	25	30			4	29	
R.	100	97	58	0	3	12	35			6	2			1	14	
P.	71	70	37	29	25	25	25		7	4	11			1	1	
L.	77	84	36	17	8	28	20	4	8	29	38			4	2	
M.-C.	72	79	18	27	7	41	20			5	43			0	1	
B.	58	50	30	30	37	66	37	7	12	19	12			6	30	
T.	100	72	8	0	28	49	38			38	34				10	
A.	96	72	37		4	10	44	0	14	4	12				3	

Au cours de la 2^e année, on constate l'existence de deux groupes d'enfants. Les uns restent attachés à l'expression émotionnelle des affects, même si cette expression est intentionnelle, à l'aide de vocalisations ; ils peuvent accéder à 2 ans à un pourcentage important de répétitions, imitations, qu'ils émettent de façon souvent stéréotypée, s'en tenant à quelques expressions privilégiées : *attends, regarde, non...* ; mais ils se caractérisent surtout par un retard dans l'activité de désignation-dénomination, et à 2;6 ils possèdent peu de verbes. C'est le cas de R., de P., de L., de M.-C. et de A. Les autres E., F., B. présentent une chute rapide des vocalisations entre 1;6 et 2;0, un maximum de « dialogues » à 1;9 : ceux-ci baissent ensuite en raison de la croissance des dénominations, qui vont décroître après 2 ans, en raison de l'avènement des adjectifs et surtout des verbes, dont le pourcentage à 2;6 est supérieur à 20.

La phrase à 3 mots, et particulièrement svo, apparaît plus tôt chez F., E., B., M.-C. Il en est de même des compléments circonstanciels. Mais dans l'emploi des futurs et des passés, si

TABEAU II

Date	d'avén.	SVO (% sur total phrases)				Compléments circonstanciels (% sur total des mots)				Date				d'avén.				Passés (% sur total des mots)				Date				Futurs (% sur total des mots)			
		3;0	3;6	4;0		2;0	3;0	4;0		2;6	3;0	3;6	4;0	2;6	3;0	3;6	4;0	2;6	3;0	3;6	4;0	2;6	3;0	3;6	4;0	2;6	3;0	3;6	4;0
F.	2;0	11	15			2	7	13		4	4	8		2;0	5	10	8					2;0	5	10	8				
E.	2;0	7	7	6		2	7	10		2	3	5	2	1;11	3	8	3					1;11	3	8	3				2
R.	3;0	2,5	2	6		0	1	9		0	2	17	5	2;3	3	10	6					2;3	3	10	6			4	4
P.	3;0	1	1	2,1		0	1	4		1	0	1	4	2;0	1	0	1					2;0	1	0	1			0,5	
L.	2;8	3	10	9		0	3	6		2;7	0	8	7	2;10	0	1	3					2;10	0	1	3			7	
M.-C.	2;3	3,5	10	6		3	4	5		2;8	0	3	5	2;10	0	3	10					2;10	0	3	10			5	
B.	2;3	20	3	10		5	6	6		2;1	3	6	4	2;4	4	5	1					2;4	4	5	1			2	
T.	2;6	5	7	3		1	9	11		2;4	5	6	7	2;5	2	3	5					2;5	2	3	5			3	
A.	2;8	4	7	10		0	9	8		2;4	1	2	4	2;5	1	9	0					2;5	1	9	0			3	

F., E., B. sont toujours en avance, M.-C. ne l'est plus et rentre dans le groupe des retardataires : R., P., L. ; tandis que A. et T. en retard pour svo et dans l'emploi des compléments circonstanciels, occupent pour le futur et le passé une place intermédiaire.

TABLEAU III. — Subordonnées
(% sur l'ensemble des propositions)

	Age d'avén.	2;9	3;0	3;3	3;6	4;0	4;6
F.	2;11		3	2	15		
E.	2;6	1	2	4	8	10	
R.	3;10					1	1
P.	3;10					1	2
L.	3;3			2	2	8	1
M.-C.	3;0		1	2	2	5	3
B.	2;9	1	2	1	1,5	7	4
T.	3;0		3	4	6	5	16
A.	3;0		1	6	4	3	14

On constate l'avance de F. et E., le retard de R., L., P. ; T., A. et B. occupent des positions intermédiaires.

Une étude comparée des conduites de ces enfants au cours des enregistrements et dans leur vie familiale permet de proposer des hypothèses globales concernant les origines, non seulement des progrès du langage, mais encore de ceux des représentations.

Si par exemple, on compare, au cours de la 2^e année, les fillettes B. et T., on constate que la première présente dès 1;1 des imitations d'activités familiales riches, tandis que la deuxième ne les manifeste que vers 1;6 : c'est à ces dates aussi qu'on observe le recul des vocalisations au profit des imitations verbales, puis des dénominations. Dans la deuxième moitié de la 2^e année, l'avance de B. se manifeste sur le plan de l'emploi des verbes, et d'une façon générale dans la prise d'initiatives dans les énonciations : les « dialogues » et les dénominations diminuent au profit des phrases ; or, cette avance paraît liée à celle qu'on observe sur le plan des fictions, où les jeux avec la poupée apparaissent chez B. trois mois plus tôt que chez T. ; elles vivent dans un environnement familial très différent,

B. étant sans cesse sollicitée par ses frères et par une mère très présente, tandis que T., qui n'a pas de frères, passe ses journées loin de ses parents avec une gardienne. Ces retards de T. ne sont cependant pas durables : elle parvient après 2;6 à des résultats, sur le plan du passé ou du futur, dans l'organisation des relations entre propositions (subordination) supérieurs à ceux de B. grâce, sans doute, à un changement dans ses relations interpersonnelles, au cours des vacances avec ses parents (enseignants), où se produit une mutation dans son langage. On peut penser que ces progrès linguistiques sont eux-mêmes pour beaucoup dans le changement de ses représentations (Malrieu et Delsol, 1972).

Si on considère maintenant les progrès au cours de la 3^e année, la comparaison de F. et R. montre un retard de dix mois chez ce dernier en ce qui concerne l'avènement de la phrase (respectivement 2;0 et 2;10), des emplois de la phrase à 3 mots (10 % à 2;2 chez F., à 3;0 chez R.), de l'avènement des subordonnées (2;11 et 3;10), des emplois du passé (1;10 et 2;7), l'écart étant moindre en ce qui concerne le futur proche (2;0 et 2;3). Les deux enfants vivent dans des fratries psychologiquement très actives, mais on observe chez R., et cela depuis l'âge de 1 an où on a commencé à l'observer, une impulsivité importante, une prédilection pour les activités motrices impétueuses, les imitations n'étant qu'une occasion de décharge motrice ; son émotivité, et notamment ses colères, sont vives. De 1 à 3 ans, ses résultats au Brunet-Lézine oscillent entre 80 et 90, tandis que ceux de F. oscillent autour de 110 ; les retards de R. s'inscrivent sur le plan des jeux d'imitations (7 à 8 mois), de l'expression des anticipations (1 an), dans les descriptions de gravures (énumération : F. 2;4, R. 3;4 ; — interprétations dynamiques : F. 2;6 — R. 3;0 ; — investigations sur la finalité : F. 2;10 — R. 4;0). Si on peut penser que l'impulsivité de R. a des sources constitutionnelles, on observe aussi des relations interpersonnelles différentes, F. étant incité par son milieu à participer à toutes les activités ménagères et agricoles (il est fils d'un fermier père de 7 enfants), R. étant peu sollicité par ses frères et sa mère (Malrieu et Larrue, 1967 ; Malrieu, 1970 et 1973).

3.2 - Pratique culturelle, personnalisation et développement du langage représentatif

Ces études différentielles nous amènent à formuler l'hypothèse d'une relation dialectique entre les divers progrès de l'enfant, sur le plan des activités sensori-motrices, sociales et cognitives. Nous allons tenter de définir cette dialectique aux diverses étapes que nous avons cru pouvoir retenir.

1^o Désignation et préreprésentation

Les activités pratiques, constitutives des perceptions et des anticipations de l'intelligence sensori-motrice, sont l'objet d'une double *reprise* (et par ce terme nous pensons à la notion de *Aufhebung*) dans la communication verbale. Elles sont en effet sollicitées, en premier lieu, par les modèles techniques incessamment proposés à l'enfant, commentés, définis verbalement dans leurs articulations dans le discours des adultes. Première influence du langage dans l'avènement de la représentation : il souligne les objectifs, les moyens, les moments de l'action. Il ne s'agit pas d'une représentation, mais d'une schématisation encore pratique. Notons que le langage, devenant ainsi un guide pour l'action, va être intériorisé par l'enfant : dans ses constructions et ses relations avec autrui, il émet des protosignes (2) comme *Là, tiens*, des interjectifs (4), qui ponctuent l'action.

Deuxième « reprise » : il s'agit des répétitions immédiates, puis différées, des mots (3,5,6). Sur le fondement de l'attitude de faire semblant, de simulacre, l'enfant s'installe sur le plan des comportements d'autrui ; et se trouve dès lors amené à faire correspondre aux objets, puis aux actions perçus les signes utilisés par l'adulte. Conduite doublement motivée — par le désir d'autonomie, si puissant dans la 2^e année, et qui se satisfait aussi bien par des oppositions de toutes sortes que par les imitations, révélatrices d'émulation ; par le désir de certains actes, désir qui le rend attentif aux mots que l'adulte emploie pour les désigner, ce qui explique l'ordre dans lequel les mots sont utilisés par l'enfant (ordre assez semblable d'un sujet à l'autre dans notre population).

Mais ces objets, ces actes ainsi désignés par les mots que

l'enfant apprend à répéter sont extraits par eux de la continuité sensori-motrice ; d'être signifiés à autrui les individualise et les objective. Ils accèdent au niveau de la préreprésentation. On peut repérer deux de ses caractères dans les pseudo-généralisations et dans la question (qu'est-ce que) c'est ?

B., de 1;4 à 1;10 désigne par *oua oua* les chiens, leur image, et les images d'autos, de poules, de chiens, de bateaux — alors que les images de femme et d'homme sont distinguées par les mots dame, monsieur. Ce n'est pas la ressemblance des formes des dessins qui provoque l'énonciation du mot, et ce n'est pas non plus leur appartenance au livre, ou leur apparence de dessins, puisqu'un mot spécial désigne ceux de la femme, de l'homme, du bébé. Il s'agit d'un apparemment pratique — choses vues en tant qu'images — mais qui ne peut se produire que dans la mesure où il vient sur le fondement d'une affirmation de soi devant autrui par le langage. Sans égard à la contradiction de désigner du même mot des formes différentes et de mots différents des formes parentes (monsieur, dame). Quel « représentat », quel « noème » peut correspondre à ces emplois ? Il ne s'agit sans doute pas d'image, même schématique, mais plutôt d'une *intention de rassembler des réalités*, de les apparenter à l'instigation des modèles linguistiques, compte non tenu de leurs propriétés intrinsèques, « pour faire comme les autres », par *intention d'imiter les adultes parlants*.

La question « é c'est ? », à la fin de la 2^e année, témoigne de cette intention de rassembler en distinguant. Emise en présence d'objets familiers dont le nom n'est pas connu, elle indique la présence d'une attitude d'objectivation sociale par le signe (présigne plutôt) : il s'agit de « détacher » l'objet de son contexte par le mot, avec le sentiment qu'il s'apparente à d'autres objets et qu'il est différent de certains autres. En fait, il y a dans cette question une manifestation du dépassement de la pseudo-généralisation, un acheminement vers la deuxième étape.

En définitive, la préreprésentation de la première étape apparaît comme fondée à la fois dans la composition des pratiques techniques et du langage qui les articule, dans le puissant désir d'imiter (gestes et langage) qui se développe après 1 an, dans les intérêts spécifiques de l'enfant pour certaines réalités, et dans son impuissance — indifférence à classer, à différencier,

car ce qui lui importe, ce n'est pas encore de se servir du langage comme d'un catégoriseur, mais comme d'un instrument d'affirmation de soi, à l'instar des simulacres.

2° *La signification du changement aux deux étapes de la différenciation implicite et explicite*

Il y a une contradiction interne dans l'étape précédente : le n'importe quisme (relatif) de la désignation. Elle est soulignée par les critiques des adultes. Critiques explicites, quand ils reprennent les erreurs de l'enfant dans les dénominations. Critique implicite, par le moyen du conditionnement, chaque nom étant lié dans les communications de l'adulte à une catégorie d'objets définis par des propriétés que souligne le nom (et de même pour les verbes). Ici jouent particulièrement les couplages (chien / chat ; ouvrir / fermer ; lourd / léger, etc.).

De ce point de vue, la différenciation se produit chez l'enfant en tant qu'il est récepteur de ces informations, mais aussi en tant que locuteur il commet des erreurs, et d'une façon générale sur le fondement d'un désir d'assimilation à autrui. Elle est marquée par l'intériorisation de la critique de ce dernier.

Mais il y a aussi dans les étapes II et III la manifestation d'une initiative importante de l'enfant. Soit qu'il désigne le changement (vo, so, participes passés — 7, 9), soit qu'il indique ses désirs et affirme son moi (8), soit qu'il désigne l'altérité, la dualité (10). Au fondement de ces types d'informations, on peut placer d'une part les progrès des activités pratiques, qui sont mieux organisées, qui tiennent compte des changements. Et d'autre part, les déplacements et les identifications du niveau des jeux de fiction qui apparaissent dans cette période.

Dans ces jeux en effet, l'enfant représente un personnage auquel il est attaché ou qu'il craint, et reproduit ses actes de façon symbolique. Cette reproduction est de plus en plus précise et complexe, elle concerne un drame, qui se déroule dans le temps, avec des péripéties. Les premières phrases (vo, so, sv, puis svo) ont pour fonction de désigner quelques-unes de ces péripéties.

On peut émettre l'hypothèse que le progrès des phrases à la fin de la 2^e et au début de la 3^e année est en relation avec le développement des représentations de l'imaginaire des fictions. Cet imaginaire fournit le référent (changement des reproductions

imagées) qui va être désigné par le verbe, l'objet, le sujet.

Mais le progrès des phrases — passage de vs à sv, de vo à svo, emploi des compléments circonstanciels, avènement des adjectifs et des articles — a des conditions également dans la communication. Il s'agit pour l'enfant de révéler à autrui ce qui l'intéresse, afin que son partenaire en reconnaisse à son tour l'intérêt, dans une tentative pour l'amener sur ses positions, symétrique de son déplacement sur la position d'autrui. L'emploi du verbe se comprend alors comme signifiant l'intérêt, l'émotion du sujet en face d'un changement — et le désir d'y faire participer autrui. L'emploi du sujet, surtout lorsqu'il vient en tête (sv), a pour fonction de souligner *qui* est à l'origine de ce changement, avec un sentiment naissant de causalité, éventuellement dans un contexte d'admiration ou de réprobation pour l'auteur de l'action. L'emploi du complément d'objet tend à répondre à la question : *qu'est-ce qu'il fait ?* et vise à spécifier le sens de l'acte par son objectif précis.

Quel est le niveau de la représentation aux étapes de la différenciation ? C'est ce qui apparaît bien avec la négation ; l'enfant signifie par elle son souci de ne pas assimiler, il compare deux situations, il réfère celle de maintenant à celle de tout à l'heure ou d'hier. Il a le souci de désigner la singularité, l'originalité, le maintenant. Il y a là les fondements d'une activité de couplage, prélude à la comparaison, indispensable à l'élaboration des classes.

La pensée représentative est en formation ; la négation exprime à la fois l'avènement de la comparaison et de la critique ; les phrases en svo, svct circonstanciel annoncent l'analyse des événements en Auteur-cause, action, objet ou instrument, avec la notion de l'activité de s et de la passivité de o. La créativité imaginaire se déploie dans les métaphores, par lesquelles l'enfant assimile des objets selon leurs ressemblances perceptives en fonction de ses intérêts. Enfin apparaît l'engagement de l'enfant dans ses affirmations : il juge et il constitue des croyances au cœur de ses jugements.

Ce ne sont sans doute que les indices de la pensée : manquent encore la systématisation et le contrôle. Le représenté est de l'ordre du vécu, lié à un étonnement, à une joie, à une déception. Les couples — noms, verbes, adjectifs — agrègent autour de chacun de leurs termes des connotations qui induiront, pour

longtemps, des mises en relation syncrétiques du type « le vent c'est les arbres » et « le vent c'est la cheminée », avec le morcellement caractéristique de « la pensée en flots ».

Comment comprendre cependant les progrès de ces deux étapes ? La comparaison des enfants « rapides (R) » et des « lents (L) » nous permet de formuler quelques hypothèses.

1^o Les L — Ph., R., J.-C., par exemple — ont des actions morcelées, en forme de réactions circulaires, et sont peu accessibles aux modèles que leur fournissent les adultes. Leurs activités dépendent plus des sollicitations du milieu que de modèles internes. Moins auteurs de leurs actes, moins disposés à en percevoir les conséquences, à les combiner, ils s'affirment certes, mais sur le plan moteur.

Les R — F., E., B., I. — jouent souvent des rôles et combinent des activités spectacles. Ils sont amenés à observer les caractéristiques de la situation pour les utiliser en fonction du schéma — mémoriel-imaginaire — qui sert de canevas à leur jeu ;

2^o Leur déplacement sur la position d'autrui les amène par ailleurs à considérer certains de leurs actes à la façon dont autrui les considère.

L'accès aux fictions nous paraît expliquer plusieurs des conquêtes de ces deux étapes :

- parce qu'elles organisent des activités symboliques complexes, elles engagent l'enfant à en marquer les moments par la phrase, elles suscitent l'objectivation des actes en cours, mis en relation avec ceux qu'ils reproduisent, et avec leur signification : d'où vo, so, svo, svct ;
- parce qu'elles affirment l'adhésion du moi à un autre personnage, elles l'amènent à s'affirmer en tant qu'auteur, soit par son prénom, soit par des moi ! exclamatifs, soit surtout par les verbes à la première personne ;
- parce que la correspondance qu'elles instaurent avec le réel reste imparfaite, elles fournissent la matière de comparaison, permettent d'effectuer des assimilations et de ne pas y adhérer, de devenir conscient des différences entre le réel et son symbole.

En interaction avec l'aptitude symbolique, on voit toujours intervenir le conditionnement dans l'acquisition des stéréotypes. Ainsi beaucoup d'adjectifs sont-ils accolés aux noms de façon mécanique (petit-bébé, gros-ours...) ; les dissociations qui s'effectuent entre eux (petit qualifie bébé, oiseau, poisson, etc.) favorisent la signification de l'adjectif, par la médiation de l'adjectif opposé (petit-grand). Il en est de même pour les articles. Mais on ne peut expliquer par le seul conditionnement la différenciation par les adjectifs ; elle dépend aussi du besoin, soit d'indiquer les correspondances qui existent entre les objets du monde et son vécu proche (opposition de petit à grand), soit d'indiquer les caractéristiques des objets sur lesquels il doit agir.

Par opposition aux imitations et aux dénominations de la première étape, le langage différenciateur fait jouer l'opposition fondamentale de deux possibles confrontés. L'accès à l'imaginaire est un facteur important de ce progrès.

3° *La représentation complexe*

Qu'est-ce qui permet les progrès de la quatrième étape ; l'explicitation de la succession dans le passé ou dans le futur — et le passage des passé et futur proches à des moments plus ou moins éloignés ; la définition de la règle à observer, de la fin poursuivie, des causes, les premières manifestations de la classification et du souci de logique ?

Ici encore, ce ne sont pas les structures du langage à elles seules qui peuvent en rendre compte. Pour qu'apparaissent les formes linguistiques qui caractérisent ces diverses conquêtes, il faut, à notre avis, que l'enfant éprouve le désir de signifier les aspects du réel qui leur correspondent. C'est de l'avènement de ce désir qu'il faut rendre compte. On avancera l'hypothèse que les formes antérieures de la pensée parlée présentent une contradiction d'où naîtra ce désir.

En effet, elles mettent l'enfant en communication en posture de se situer en face de réalités qu'il méconnaissait jusqu'alors, mais elles ne lui permettent pas de les appréhender pleinement. C'est alors que par un déplacement sur les positions de ses modèles, il en vient à reproduire leurs comportements et, en même temps, à imiter les structures linguistiques qui correspondent à ces derniers. Par cette conjonction de la restructuration de ses activités et de son langage, il lui devient possible de

prendre conscience de certains aspects du réel qu'il avait ignorés jusqu'alors.

De ce point de vue, l'acquisition du langage de l'étape antérieure est une condition nécessaire et non suffisante du progrès. C'est ainsi que la négation explicite et les couples sont des conditions de la construction des concepts ou quasi concepts de l'étape actuelle : pour pouvoir exclure d'une classe les objets qui ne possèdent pas une propriété donnée, il faut que l'enfant ait conquis la possibilité de comparer ceux qui la possèdent, ceux qui ne la possèdent pas, qu'il ait constitué deux classes opposées. Ce n'est pas sur le fondement de la discrimination entre des percepts que l'enfant parvient à la pensée conceptuelle, mais par leur élaboration dans des propositions opposées. De ce point de vue, le langage différenciateur est un fondement de la représentation complexe. On verrait de la même façon la préparation de la conscience du passé dans la pensée parlée de la disparition de l'événement, celle de la conscience du futur dans la pensée parlée de l'intention (aller + infinitif), celle de la causalité dans la phrase où l'auteur est saisi subconsciemment comme la source d'un acte. Mais la réalité nouvelle reste toujours implicite dans ces structures de pensée parlée.

Pour qu'en apparaisse la conscience explicite, il faut que soit remplie une seconde condition : la position de l'enfant, *par ses relations interpersonnelles* et par les signifiants que les autres lui fournissent, en face des aspects du réel dont la méconnaissance était pour lui source de gêne.

Soit l'exemple de la causalité. L'enfant au cours de la 3^e année parvient à la conscience de successions réglées, organisées (comme en témoigne la fréquence de *il faut, comme ça*, etc.), dans l'exécution d'actions complexes suscitées par les modèles que présente autrui : le présent doit obéir à une sollicitation du futur. Survienne un événement hors règle, discordant : l'enfant habitué à saisir la relation finaliste entre les aspects du réel et leur fin va s'interroger sur les « raisons » de la présence de l'insolite — avec, souvent, un sentiment d'inquiétude, que connaissent aussi les adultes dans certaines circonstances exceptionnelles. Il a après la formule *pour faire* (3;2 : *c'est pour faire une maison... regarde comment je fais, tu ne sais pas le faire comme moi, regarde où je le mets. Je vais commencer maintenant moi. Après, ça. Celui-là il faut que je mette. C'est*

pour mettre la cocotte). Il signifie et emploie le mot *comment*. Il va donc, en face de l'insolite, demander « pourquoi il est faire ? » — toujours avec la conscience qu'il y a chez l'adulte une science que lui ne possède pas, qu'il lui cache peut-être : F. 2;11 : *Pourquoi elle est dans le four ?* (la tartine) *Pourquoi a mise ?* — Pour que le beurre fonde. — *Pourquoi elle fonde ?* Un mois plus tard F. multiplie les pourquoi de finalité en se faisant commenter les images d'un illustré. Mais il y a un lien de réciprocité tôt ressenti entre finalité et causalité : les moyens sont une condition de la fin. En présence de l'insolite, on se demande soit à quelle fin il correspond, soit quelle condition, quel événement ont pu le provoquer. La question pourquoi à sens causal fait son apparition, en même temps que les emplois de *quand* pour indiquer la condition de la réalisation d'un possible : *quand il sera grand, il ira à l'école, Paul* (2;4), en même temps que les questions sur la responsabilité : Ex. 2;11 : *qui c'est qui l'a déchiré ?*

On voit sur cet exemple le réseau complexe à l'intérieur duquel se développe le sentiment de causalité : la conscience des articulations techniques, celle de l'auteur, celle du responsable, celle de la succession, de l'enchaînement des événements, celle de la préparation du perçu dans le passé sont là, coexistent et ne s'ordonnent pas entre elles. Mais les communications avec l'adulte, les explications qu'il donne, les raisons qu'il fournit (si tu fais ceci, il en résultera cela ; si tu ne le fais pas...) révèlent à l'enfant le sens de tout ce qu'il pressentait dans le sentiment de causalité — inexplicite : que certains phénomènes, et eux seuls, sont à l'origine de certains autres.

CONCLUSION

Dans la construction de représentations, le langage a plusieurs fonctions, mais qu'on ne peut pas concevoir sur le mode d'une action directe des signifiants conventionnels dans l'organisation des signifiés, comme tendent à le suggérer certaines théories linguistiques. Il n'y a pas imprégnation de l'enfant par les catégories et les modes de relation inhérents à la langue. Il doit construire les représentations, à partir de ses divers types de situation dans un monde toujours peu ou prou culturel, à l'aide des instruments linguistiques qui lui sont proposés par les

locuteurs pour résoudre les problèmes que lui pose ce monde et les conquêtes qu'il y a faites.

C'est pour mieux s'organiser dans le monde culturel des objets et des instruments, en tant qu'apprenti-faber, que l'enfant saisit les dénominations dans le langage qui lui est offert. C'est pour se dire en tant que créateur d'imaginaire différenciateur du possible et du réel, qu'il explicite les différences — en s'appuyant sur la négation, les propositions svo. C'est pour inscrire son présent dans la perspective des actions passées et futures prochaines qu'il emploie participe passé, futur proche, futur antérieur. C'est pour se signifier comme ayant une histoire et un avenir par identification aux autres et séparation d'avec les autres qu'il emploie la syntaxe du récit ou de projet.

Il y a toujours un vécu d'un nouveau type structural au fondement de l'adoption de nouveaux aspects du lexique, de la grammaire ou de la sémantique.

Mais cela revient à reconnaître la participation du langage à l'élaboration de représentations sous trois angles principaux.

- 1^o Une représentation est la prise de conscience d'une réalité d'abord inconsciente, non explicitement différenciée, non articulée avec d'autres, bien qu'elle concerne l'action, les succès de l'enfant. Elle est méconnue. L'une des sources de la prise de conscience réside dans les communications que lui adressent les adultes : ils lui *désignent* cette réalité, ils *critiquent* l'assimilation qu'il en fait avec d'autres, ils lui *démontrent* les articulations qu'elle soutient avec telle réalité et non telle autre. Ainsi la représentation se forme dans une interstructuration des conquêtes pratiques et des dialogues qui se forment à son sujet ;
- 2^o L'usage du langage est la condition nécessaire quoique non suffisante de la structure de ces pratiques renouvelées. En effet, la pratique d'action sur les choses se construit autrement quand l'enfant sait le nom de ces choses : la perception en est autrement structurée (Cassirer) ; l'intelligence instrumentale se déroule autrement quand elle est parlée, et de même les apprentissages (Luria) ; la représentation de soi ne peut survenir que par le langage intériorisé des souvenirs et des projets, etc. ;

3° Toute représentation comporte une comparaison, au moins implicite : en elle il y a une référence à l'absent, dans le plus simple des jugements négatifs : *pas queue pepete* — la poupée n'a pas [comme l'ours] une queue. L'enfant ne peut faire cette comparaison que par l'objectivation d'une association entre deux objets, mais cette objectivation elle-même résulte d'une analyse permise par le langage, et cristallisée grâce à lui. D'une façon générale, l'enfant trouve dans le langage le moyen de doubler le perçu et le vécu, en même temps qu'il le restructure, et ainsi de se mettre à distance de lui par l'énoncé qu'il en donne. Objectivation qui est un des fondements du contrôle qu'il peut exercer sur ces activités motrices et sur ses émotions. La construction d'un sujet organisateur de ses propres actions sur le plan mental va permettre, et la pénétration de ses actions par les informations d'autrui, et l'accès aux confrontations des possibles qui sont au fondement des opérations.